

基于研究主体视角的高等教育 多学科研究与高等教育研究多学科

辛均庚^{1,2}

(1. 厦门大学 教育研究院 福建 厦门 361005; 2. 黔南民族师范学院 教育科学系 贵州 都匀 558000)

摘要: 高等教育是培养高级人才的一种社会实践活动,由于人本身的系统性、复杂性,决定了高等教育的系统性与复杂性,进而决定了高等教育研究的系统性和复杂性,“学科与领域”之争,就是高等教育研究复杂性的表现。从研究主体视角对“学科与领域”之争进一步地探讨和解释,得出高等教育研究多学科是学科范式,高等教育多学科研究是领域范式。最后,基于高等教育研究复杂性指出高等教育研究存在的困境,并就出路提出几点建议。

关键词: 高等教育; 多学科研究; 研究主体; 视角

中图分类号: G640

文献标志码: A

文章编号: 1003-2614(2013)09-0029-03

一、问题的提出

当前,关于高等教育研究是学科还是研究领域,似乎取得共识。那就是把高等教育研究作为学科的观点是基于我国高等教育研究的现状发展以及我国文化教育等特殊因素,而把高等教育研究作为研究领域的观点是基于欧美国家的研究传统标准。但是仍然有一个矛盾,即虽然高等教育不论在我国,还是欧美,都是同一个事物或现象,但有着相对立的解释和观点,也就是说,关于高等教育研究是学科还是研究领域,本质上还没有最后解决。笔者和厦门大学教育研究院方泽强博士在《黑龙江高教研究》2012年第11期合作发表《学科·领域:高教研究的不同选择及应对之道》一文阐述各自存在的合理性和价值意义^[1],但还是有着很大的困惑。本文试图从研究主体视角来解释为什么高等教育研究存在两个标准。

二、多学科研究:高等教育研究的必然选择

高等教育从产生起,其基本属性——培养人,就从未中断过,其实要是中断过,那也不叫高等教育。高等教育的政治属性、经济属性、文化属性都是在培养人的基本属性下衍生而来。人是一个复合体,人本身就涵盖各个方面,或者说人本身就是一个系统,这个系统包含各个要素,它们形成相应的结构,发挥着相应的功能。德国哲学家恩斯特·卡西尔就“人是什么”进行了系统的研究,一部《人论》著作就是一部关于人的哲学。他认为,人只有在创造文化的活动中才成为真正意义上的人,也只有在文化活动中,人才能获得真正

的“自由”。所以人性不是永恒的,是不断发展的,是在不断的劳作中自我塑造。他还进一步指出:我们不能以任何构成人的形而上学本质的内在原则来给人下定义;我们也不能用可以靠经验的观察来确定的天赋能力或本能来给人下定义。人的突出的特征,人的与众不同的标志,既不是他的形而上学本性,也不是他的物理本性,而是人的劳作(work)。正是这种劳作,正是这种人类活动的体系,规定和划定了“人性”的圆周。语言、神话、宗教、艺术、科学、历史,都是这个圆的组成部分和各个扇面。因此,一种“人的哲学”一定是这样一种哲学:它能使人们洞见这些人类活动各自的基本结构,同时又能使人们把这些活动理解为一个有机的整体^[2]。一种人的哲学,必然地同时就是一种科学哲学,必然地同时就是一种艺术哲学、语言哲学、神话哲学……只有构成一个有机的整体,才足以真正展示人的深度和广度。我们从恩斯特·卡西尔的人的哲学中,理解到人是一个系统,一个包括科学、艺术、历史、语言等组成部分的系统。人可能是这个世界上唯一同时存在两个属性的自然主体:一个是人作为一种动物,有着跟其他生物体一样的自然属性;一个是人作为人的发展历程,有着与其他生物体没有的社会属性。教育作为培养人的实践活动,就一定要考虑到人的双重属性,在某种程度上说,人是这个世界最为复杂的自然主体。教育研究作为探究如何把人培养成人的科学,更应把握好这两个属性。高等教育研究作为研究如何把成年人培养成更高级的人,更应准确把握好人的两个属性。因为接受过高等教育的人对社会和个人影响更深广。高等教育研究要准确把握好人的两个属性,就必须要对与人相关的一切科学进行研究,才能为

收稿日期:2013-06-19

作者简介:辛均庚,厦门大学教育研究院2012级博士研究生,黔南民族师范学院教育科学系副教授,主要从事高等教育基本理论研究。

高等教育培养人提供更全面的理论和实践指导。多学科研究无疑就是教育研究或者高等教育研究的必然选择。

多学科研究对于高等教育来说,在20世纪80年代的美国就已经提出了,以伯顿·克拉克著的《高等教育新论——多学科的研究》(1988年)为标志。而在我国近十多年来也是一个研究热点,以潘懋元先生主编的《多学科观点的高等教育研究》(2001年)为标志。多学科研究就是通过研究与人和社会发展密切相关的学科,来指导就是为了促进人和经济社会发展的高等教育,多学科研究是高等教育研究不断发展的集大成,对于完善高等教育研究有着重大意义,对于高等教育健康发展更起着理论性的指导和借鉴作用。

三、高等教育多学科研究与高等教育研究多学科辨析

1. 高等教育研究主体探析。高等教育是培养高级人才的实践活动,由于人本身的系统性、复杂性,就决定了高等教育的系统性与复杂性,进而决定了高等教育研究的系统性和复杂性。高等教育研究的系统性与复杂性,就直接影响研究主体的复杂性。从高等教育研究是一门学科抑或一个研究领域之争,就可看出高等教育研究的复杂性。事实上它们之争,仅围绕这学科成熟的标准来确定是学科抑或研究领域。然而学科成熟标准也是不断发展的,不可能是一成不变的。学科是知识的集合体,按照学问性质或学术门类来进行划分的。人们对知识的认识含有客观和主观因素,那么,对于学科的标准自然也就含有客观和主观因素。尽管学科的标准有一定的稳定性,但随着知识的发展,学科标准也应该发展,不能总是拿过去的一套标准来衡量谁是学科,谁不是学科。厦门大学教育研究院刘小强博士论文就是一个这方面的尝试。他从科学发展角度来解读学科标准的动态变化。他认为,今天科学已经或正在实现一次转型,科学在本体论、认识论、方法论等发生了一次根本性的变革。科学的转型带来了学科框架的变革,从过去所要求的“客观、独特”的研究对象、唯一、独特的研究方法和“线形、单向度”的知识体系转向今天的“相对、系统”的研究对象、“多元化”的研究方法和“球形、多向度”的知识体系^[3]。

实质上在构建学科标准的研究中,只注重学科标准的客体,或者说知识本身,而忽视认识知识的主体。对于知识的学科划分,看似对知识本身的一个划分,实质上也蕴含认识知识的主体成分。一个学科除了代表一类知识,其实隐藏着代表一类人,即知识的认识主体。正如美国著名的社会学家和比较教育学家伯顿·克拉克说的一样,“学科明显是一种联结化学家与化学家、心理学家与心理学家、历史学家与历史学家的专门组织,它按学科,即通过知识领域实现专门化”^[4]。这说明认定一个研究是不是一个学科,还得看研究主体的学科属性。如果从这一个角度来看,高等教育学是学科抑或研究领域就好解释了,或者说学科与研究领域之争就

解决了。我国高等教育研究真正进入规范化、组织化、制度化是始于20世纪70年代末,至今已有三十年的研究历史。我国把高等教育学当作一个学科来研究和建设,除了我国教育制度的客观因素限制,其实一个重要的因素就是,我国高等教育研究的主体几乎是纯一色的高等教育研究者,以厦门大学潘懋元先生为泰斗的一批高等教育学硕士和博士为代表。要知道每一个科学研究者都希望有自己的学科归属,或者说是学科情怀,而学科就是一个组织就是一个研究者的最好归属。而外国或者说西方高等教育研究主体则与我国情况就大不相同。外国高等教育研究历史比我国早几百年,其研究成果丰富,从18世纪一直到21世纪,许多大师级的人物研究过高等教育。从北京师范大学张斌贤教授主编的《外国高等教育名著研读》(2010年8月,高等教育出版社出版)一书中,就列举了27部名著涉及24位大师级人物。从书中的介绍来看,这27部名著都是高等教育研究的经典,但有一个有趣现象,27部著作没有一位作者是纯高等教育研究者,其中有些是接近纯高等教育研究者,有些根本不属于高等教育者,仅仅从自己的角度探究高等教育,或者把高等教育当作自己的一个研究方面。以下例子可以说明:阿特巴赫是美国国际知名的比较高等教育专家;博耶是美国当代著名教育家;罗杰·盖格是美国宾夕法尼亚大学杰出教授,著名的高等教育史学家;博克是美国当代著名教育家、法学家和社会学家;阿什比是英国一位成功的生物学家,盛名的大学管理者 and 高等教育学专家;马丁·特罗是美国著名教育社会学家,高等教育理论专家;克拉克·科尔是美国高等教育家、劳动经济学家;布鲁贝克是美国教育史学家、教育哲学家;雅斯贝尔斯是德国著名哲学家、精神病学家;赫钦斯是美国著名教育家;奥尔特加是西班牙思想家、教育家、出版家、作家、演说家、政治活动家;怀特海是英国数学家、思想家;马克斯·韦伯是德国著名学者、社会学家;维布伦是美国经济学家、社会学家、教育家;鲍尔生是德国哲学家、伦理学家、教育家;纽曼是英国神学家、文学家、语言家、教育家;费希特是德国哲学家、知识学家;康德是德国哲学家、教育理论家、教育思想家。从以上可以说明外国或西方高等教育研究主体不是纯高等教育研究者,他们早已有着自己的学科归属或自己的学科情怀,之所以认为高等教育研究不是一个学科,而是一个研究领域,可能原因是怕造成自己学科归属的错觉,而把自己真正属于的学科属性颠倒,甚至涵盖。由于他们已经分属各个学科,另外,他们认为高等教育学是研究领域,仅仅是从他们自身角度说的。一来这只是他们自己一个研究领域;二来要说是一个学科,就得有相对成熟的理论体系,但他们还没形成,对于他们来说,只能是一个研究领域。要是按照伯顿·克拉克的观点,他们真的很难构成一个学科专门组织。而我国高等教育研究主体早已把高等教育研究当作自己主要甚至一生的研究领域,自然这些人应该构成学科专门组织,这也符合学科内涵,因为他们都是高等教育专家或高

等教育研究者。因此,造成高等教育研究是学科抑或研究领域之争重要原因之一就是研究主体不同。再进一步说,造成高等教育研究是学科抑或研究领域之争,最根本的原因还是人的复杂性,复杂到没有一个人甚至一部分人能精通,它必须要有最大限度的人来研究。研究“人”当然是一个特定的研究对象,需要特定的研究方法,要构建特定的理论体系。高等教育研究作为对人的研究,当然是一个学科,只是这个学科是世界上最复杂的学科。

2. 高等教育多学科研究与高等教育研究多学科辨析。高等教育多学科研究与高等教育研究多学科是笔者基于研究主体提出的一对概念。高等教育多学科研究是指多学科的研究主体对高等教育进行研究,分别从各自学科特点来研究高等教育,比如,哲学、历史、经济、政治、管理、心理等学科。它以国外伯顿·克拉克主编的《高等教育新论——多学科的研究》(1988年)和国内潘懋元先生主编的《多学科观点的高等教育研究》(2001年)为标志。高等教育研究多学科是纯高等教育研究主体研究高等教育并与高等教育相关的多个学科。这方面还没有代表性的成果,也不乏有人从一两个学科来研究高等教育。但要是从七八个学科甚至与高等教育相关的所有学科进行研究,几乎是不可能的,因为世界上还没有一个人能精通所有学科门类,就是古代所谓的百科全书式人物也只是精通一两个学科,其他学科谈不上精通,只能说是略晓一些,而现代社会更是不可能。高等教育多学科研究是一个集中性思维的研究;高等教育研究多学科是一个发散性思维的研究。前者是多个学科主体向着高等教育研究一个点进行集中研究,后者是一个学科主体向与高等教育这个核心进行相关的发散研究。它们二者最大的不同就是研究主体不同,前者研究主体是动态的、不稳定的,而后者则是较稳定的、静态的。二者的研究成果也有大的区别,前者是一系列的、零散的高等教育研究相关理论,而后者是自成体系的一套高等教育研究理论。但二者相同的是,研究的目的都一样,都是为了高等教育发展,前者有利于拓宽高等教育的研究视角,后者有利于高等教育研究的规范性、系统性。

四、高等教育研究的困境与出路

高等教育的特殊性,导致高等教育研究的复杂性,出现了“学科与领域”之争。现在通过研究主体的分析,它们之争已经说清,但它们客观上还是产生了问题,这是不能回避的,那就是高等教育研究的科学性与有效性。既然没有一个人可以精通全部高等教育,那就意味着没有一个人的研究可以

指导全部高等教育,那就产生了到底用谁的研究来指导的问题。而这真是高等教育研究的困境。在国内外这么多的高等教育研究成果中,到底谁的研究具有普遍指导意义?在笔者看来,没有哪一个可以独自包揽,只能走整合路径。这就涉及高等教育研究主体的问题。由于高等教育的复杂性,必然就要存在高等教育多学科研究与高等教育研究多学科两类研究主体。关键问题是,这两类主体如何整合和完善自我。笔者提出以下思考,希望对高等教育研究主体完善和整合,甚至高等教育健康发展有一定的参考作用。

1. 对于高等教育多学科研究主体来看:由于他们是站在自己学科视角来研究高等教育,可能与高等教育研究系统有很大差异,为了减少差异,笔者建议,他们应多研究与人发展最密切相关的学科,比如,教育学、心理学、哲学、社会学、生理学。只有这样,他们的研究成果才更有指导价值。

2. 对于高等教育研究多学科主体来看:由于他们是纯高等教育学出身,对高等教育学科以外的学科了解程度不高。笔者建议,在高等教育学专职人员培养过程中,除了自身相关的核心教育学、教育史、管理学、心理学、社会学等学科,还应加大对其他学科的理解,比如,理工医等学科类别。高校培养的人才才是各类学科人才,就必须理解各类学科人才培养的特点和规律。只有这样,高等教育研究专职者才更能发挥专业功能。除了在培养过程中需要这样做,在工作和研究中也应不断学习其他学科知识理论。

3. 高等教育多学科研究主体和高等教育研究多学科主体或者说兼职研究者和专职研究者应加强对话和交流。笔者建议,国家或社会应成立一个专门组织,其职能主要是为两类研究主体举办跨地区、跨国别的大型研讨会,使他们共同探讨,在研讨中不断加深对问题的理解分析,找到整合的话语,尽量使研究整合成具有系统性和普遍性,能有效完善高等教育理论体系,进而有效指导高等教育发展。

参考文献:

- [1] 辛均庚,方泽强. 学科·领域:高教研究的不同选择及应对之道[J]. 黑龙江高教研究,2012,(11):28~31.
- [2] [德]恩斯特·卡西尔. 人论[M]. 甘阳,译. 上海:上海译文出版社,2004:6~7.
- [3] 刘小强. 学科建设:元视角的考察——关于高等教育学学科建设的反思[D]. 厦门:厦门大学,2008:92~119.
- [4] [美]伯顿·克拉克. 高等教育系统——学术组织的跨国研究[M]. 王承绪,等,译. 杭州:杭州大学出版社,1994:34.

[责任编辑:杜小平]